



ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Осипова А.А., Мельниченко Д.В.

Ценностно-смысловые барьеры в гуманитарной подготовке студентов технических специальностей

В статье рассматриваются особенности ценностно-смысловых барьеров студентов технических специальностей при изучении гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: гуманизация образования, гуманитарная подготовка студентов технических специальностей, психологический барьер, смысловая сфера, ценностно-смысловой барьер.

Сфера университетского образования представляет собой сложную систему, в которой на пороге XXI века назрела необходимость гуманизации как в целом образовательной системы университета, так и отдельных ее элементов. Высшее образование рассматривается рядом исследователей как символ стабильности социума, однако все современные проблемы, характерные для социума, отражаются и на системе образования. Так, тотальная коммерциализация поставила под сомнение ценность высшего образования, образованности как духовной ценности. Поэтому одной из стратегических целей реформы высшего образования является установление сбалансированного соотношения специалистов различных направлений. Ряд исследователей отмечает, что в последнее время происходит изменение иерархии гуманитарной, естественнонаучной и технической подготовки специалистов: именно техническая подготовка рассматривается как более престижная и перспективная. В ряде исследований отмечается необходимость подготовки специалистов широкого профиля, готовых заниматься самыми разными видами деятельности: не только производственной и обслуживающей, но инновационной и научно-исследовательской.

В связи с этим выдвигаются определенные требования к «...личности выпускника технического вуза или технической специальности университета: уровень инженерных знаний, под которыми понимается знание техники и технологии, умение осуществлять долгосрочный прогноз последствий инженерного сообщества и другое; интеллектуальная активность; личные качества – коммуникабельность, высокий уровень эмпатии, целеустремленность, способность к кооперации, интеграции, нравственно-волевые качества; коммерческие способности – знание и понимание законов экономики и бизнеса, финансовые и коммерческие знания, смекалка» [3, с. 27].



Внимание исследователей к особенностям профессиональной подготовки будущих инженеров объясняется в частности тем, что отсутствует единый системный подход к исследованию гуманитарной подготовки студентов технического вуза и технических специальностей, а имеющиеся разработки не в полной мере соответствуют реалиям и фактам современного мира.

Анализ государственного стандарта показывает, что происходит изменение гуманитарной подготовки за счет неуклонного увеличения объема работ студентов по гуманитарным дисциплинам одновременно с сокращением учебных часов по данным дисциплинам. При этом однозначно возникает вопрос о роли гуманитарной подготовки студентов технических вузов и ее значении в профессиональном становлении выпускника высшей технической школы. Особая роль в этом процессе принадлежит гуманитарной подготовке студентов. Эффективность гуманитарной подготовки обеспечивается соблюдением следующих условий: овладение методологией творческого преобразования мира; целенаправленное формирование специальной культуры мышления; обеспечение духовного развития личности в процессе технологической деятельности; создание условий для освоения общечеловеческих ценностей, накопленных в научно-технической сфере; развитие интеллектуальной активности студентов и способности их к созданию многозначного контекста в процессе поисковой деятельности; формирование системного мышления единого видения мира [3].

Гуманитарную подготовку студентов технического вуза рассматривают в качестве системного комплекса, который означает множество самостоятельных систем рационально взаимодействующих между собой [11].

Проблема гуманитарной подготовки студентов представлена в научной литературе весьма фрагментарно. Существуют различия в уровне подготовки студентов, «обусловленные противоречиями между: изменившимися взглядами на современную парадигму образования и традиционным подходом к гуманитарной подготовке студентов в высшей технической школе; объективной потребностью в социуме в специалистах нового типа и недостаточным уровнем профессиональной компетентности выпускников; требованиями, предъявляемыми рынком труда к квалификации кадров, и отсутствием системы гуманитарной подготовки студентов, обеспечивающей профессиональную направленность, соответствующую реальным условиям рынка труда; целостностью содержания профессиональной деятельности и фрагментарностью овладения ее студентом через множество предметных областей; процессуально-динамическим способом реализации профессиональной деятельности и стереотипно-статической направленностью учебно-познавательной деятельности студента; социальным характером профессиональной деятельности, коллективным характером труда и частно-индивидуальной формой его присвоения студентом; вовлеченностью в процесс труда личности профессионала на креативном уровне и опорой в обучении студента преимущественно мнемических функций; объектной



позицией студента и принципиально инициативной субъектной позицией будущего инженерно-технического работника; ретроспективным характером содержания учебной деятельности и ориентацией студента на будущее содержание профессиональной деятельности к непредвиденным ситуациям и условиям производственной деятельности; традиционно-классической дидактикой высшей школы и инновационно-образовательными процессами, проходящими в образовательной среде...» [4, с. 10–11].

Ценностное отношение студентов к гуманитарным дисциплинам обусловлено взаимодействием студента с окружающими людьми, прежде всего, с преподавателем и однокурсниками. Как частное проявление этих взаимоотношений могут выступить взаимопомощь, взаимопонимание, взаимодействие, взаимоподдержка, сопереживание, взаимовлияние. Однако при наличии ценностных барьеров эти составляющие переходят в ранг противоположностей, проявляясь как взаимное непонимание, противодействие, отсутствие поддержки, сопереживания, сочувствия.

Любая профессия «это не что иное, как направление жизненных устремлений, которое придает действиям человека значимость, благодаря их последствиям для него самого и их полезности для тех, с кем он связан» [7, с. 278]. Следовательно, каждый вид учебно-профессиональной деятельности априорно имеет свой смысл и значимость для человека. В этой связи, сознательная человеческая деятельность есть, тем самым, более или менее осознанное решение определенных задач. Данную точку зрения разделяют такие крупные ученые, как: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский, Л.М. Фридман, В.А. Сластенин и др. М.И. Дьяченко было замечено, что одновременно с формированием ценностных ориентации и приближением представления о профессии к реальности происходит постоянное оценивание личностью этого представления с точки зрения реализации ее ожиданий от профессии, которая отражается на формировании отношения [8].

На стадии профессионального образования многие студенты переживают разочарование в получаемой профессии. К этому приводит низкая степень осознанности смысла учения. Возникает недовольство отдельными учебными предметами, в частности гуманитарными дисциплинами, появляются сомнения в правильности профессионального выбора, падает интерес к учебе. В результате, как отмечает Э.Ф. Зеер, наблюдается кризис профессионального самоопределения [15].

Прежде чем стать профессионалом, будущему специалисту приходится овладевать целым реестром специальных знаний и умений, а в учебной деятельности студента, по мнению Н.И. Наенко, априорно присутствует эмоциональный стресс – напряженность в трудных ситуациях – который вызывается оценочной ситуацией по поводу своей учебной деятельности, возрастанием ответственности, большими умственными и волевыми нагрузками, необходимостью преодолеть переутомление, крайнее напряжение сил [13].



По мнению В.П. Зинченко, главная беда системы образования заключается совсем не в том, что традиционная система обучения и воспитания (навязывания ценностей) не эффективна, лишена возможности хоть как-то эти ценности передавать, а в том, что она вызывает прогрессирующую невротизацию молодежи, вследствие которой наступает массовая «стагнация духовности». Надо понимать также, что дальнейшее совершенствование теорий и методов обучения и воспитания как формирования (навязывания) ценностей глубоко порочно, поскольку оно неизбежно ведет лишь к усилению этого массового невроза и, следовательно, к усилению его негативной симптоматики [9].

Система высшего профессионального образования призвана помочь студентам «обрести себя», выбрать и выстроить собственный мир ценностей, овладеть творческими способами решения научных и жизненных проблем, открыть рефлексивный мир собственного «я» и научиться управлять им [10].

Для того чтобы творчески реализовать себя в профессиональной деятельности, будущий специалист не может не задействовать свой личностный ресурс, сконцентрированный в его смысловой сфере.

Смысловая сфера человека согласно исследованиям И.В. Абакумовой, П.Н. Ермакова, В.Т. Фоменко и др. – это «сфера личностных смыслов, запускающая психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования» [2].

Смысловая сфера в молодом возрасте может развиваться по продуктивному и репродуктивному сценариям. Поскольку нас интересует, главным образом, результативная, содержательная сторона смыслообразования и те субъективные препятствия, которые этому процессу препятствуют, сама последовательность смысловых проявлений становится как бы менее важна. Однако стремление описать динамику смыслообразования, породило стремление к упорядоченности, естественному желанию расположить смыслы в системном порядке. Наиболее очевидным предстает диадная природа смысла, его континуальная динамика от минимального к максимальному насыщению: от становящегося смысла – к ставшему, от неопределенного смысла – к определенному (в рамках ценностного отношения), от постигаемого смысла – к постигнутому. Факты динамики смыслообразования, приведенные выше, демонстрируют «смысловую нарастаемость», «смысловое восхождение», «смысловое обогащение» сознания. В концептуальной модели смысла и смыслообразования имеет место и обратный вариант, выражающий, например, угасание смысла, его поглощаемость другим, вытеснение, регрессии. При этом, в зависимости от конкретного содержания смыслов, развитие смысловой сферы личности может оцениваться как со знаком плюс, так и со знаком минус, а также неопределенным образом [1].

В концепции смыслообразования И.В. Абакумовой показано, что критериями развития смысловой сферы как раз и выступают два вида смыслов [1].

И переход на новый уровень развития предполагает конструктивное преодоление определенного соответствующего смыслового барьера. В гуманитарных



науках, в том числе и в педагогике смысловые барьеры рассматриваются как несовпадение смысла высказываний, требований, просьб, приказов для партнеров в общении, создающих препятствия для их взаимопонимания и взаимодействия.

В работах Славиной Л.С. выделялось два вида смыслового барьера. Барьер первого вида – по отношению к определенному требованию. Основной причиной, ведущей к возникновению смыслового барьера первого вида, является именно неучет мотивов, обусловивших тот или иной поступок, то или иное поведение. Барьер второго вида – по отношению к определенному человеку. Причиной возникновения второго вида смыслового барьера является повторение одних и тех же воздействий, особенно тогда, когда они являются безрезультатными [16].

В контексте современной теории смысла, когда смысл понимается как иницирующее мыслительное начало, как искра пристрастности человеческого познания, появляется необходимость описания барьеров в учебном познании как ценностно-смысловых, препятствующих раскрытию личностных смыслов, рефлексии смысловых установок, формированию смыслообразующей мотивации. Но перед тем, как перейти к отграничению ценностно-смысловых барьеров от смысловых, необходимо, прежде всего, обратиться к рассмотрению собственно психологического барьера.

В психологической литературе встречается разное толкование психологических барьеров, которые рассматриваются как: психические состояния, проявляющиеся как неадекватная пассивность, препятствующая выполнению тех или иных действий (С.Ю. Головин, А.А. Бодалев, А.Н. Сухова, М.А. Подымов М.Г. Ярошевский); мотив, препятствующий выполнению определенной деятельности или действий, в частности, общению с определенным человеком или группой людей (Василюк Ф.Е.); черты характера (А. Адлер, К. Хорни, О. Фенихель); своеобразие опыта личности (К. Роджерс); свойства личности (А. Хол, П. Хилл); формы проявления социально-психологического климата (В.И. Антонюк); индивидуальные особенности познавательных процессов (Д.М. Завалишина); привычки, ригидность мышления (Р.М. Грановская); ограничения, которые налагаются на собственную индивидуальность и философские убеждения (Л.М. Миндел).

В отечественной науке в контексте деятельностного подхода барьер рассматривается как «критическая точка», препятствующая дальнейшему движению деятельности, вызывающая определённые эмоциональные переживания и стимулирующая возникновение психической активности по его преодолению [5].

Барьеры как затруднения в постижении и освоении новой информации наиболее подробно изучались в психологии интеллекта и когнитивно-ориентированной дидактике. Особый интерес представляют работы А.И. Пилипенко и, в частности, его теория психолого-познавательных барьеров (ППБ) в обучении. По мнению Пилипенко А.И., в современном, быстро изменяющемся и развивающемся



мире, когда рушатся старые догмы и с необыкновенной скоростью возникают новые идеи, трудно переоценить роль такого качества личности, как способность преодолевать стереотипы, мыслить оригинально и нестандартно. «Именно творческая личность становится объектом пристального внимания исследователей, поскольку ей отводится главная роль в строительстве нового общества. Сказано: «кто владеет информацией – владеет миром», можно добавить – наиболее эффективен в своем «владении миром» человек, умеющий из имеющейся информации извлечь максимум возможного. Важно не стать пленником своих знаний. Частный, казалось бы, вопрос о способности преодолевать психологические барьеры разного уровня, является составной частью общей проблемы формирования и эффективного функционирования творческой личности» [14].

Опираясь на представления о системе ППБ в обучении, целесообразно в основу организации учебного процесса положить причинную модель мыслительных затруднений студентов хорошо отражающую их интеллектуальные проблемы, в первую очередь при изучении физико-математических и естественнонаучных дисциплин [12].

Чрезвычайно важно в личностно-центрированном обучении учитывать психолого-познавательные барьеры технологического стиля мышления. Логика их введения опирается на тот факт, что в ходе исторического развития человечество выработало два рациональных, дискурсивных типа познания мира: эмпирический и теоретический. Как показывают исследования, большинство студентов остаются приверженцами опирающегося на здравый смысл технологического стиля мышления вплоть до последних курсов университета.

Для понимания тех затруднений, которые возникают в учебном процессе в связи с проблемами инициации смыслообразования учащихся необходимо по-новому осмыслить так называемые ценностно-смысловые барьеры и показать их качественное отличие от смысловых барьеров.

Вслед за рядом исследователей мы рассматриваем ценностно-смысловой барьер как психическое состояние. Это переживание, что появляется перед выполнением деятельности или во время ее протекания. В первом случае ценностно-смысловой барьер не позволяет начаться деятельности, а во втором – останавливает ее, при этом внутренние и внешние причины, которые вызвали переживание ценностно-смыслового барьера, могут не осознаваться личностью. Но поскольку данное переживание возникает, личность может использовать разного рода психологические защиты с целью снижения возникшего нервно-психического напряжения.

Таким образом, предпринятый анализ особенностей затруднений студентов технических специальностей вуза при изучении гуманитарных дисциплин позволил нам сделать следующий вывод.

Изучение курсов гуманитарных дисциплин студентами высших учебных заведений приводит к возникновению проблемы, связанной с появлением у них фрустрационных состояний. Несоответствие между желанием овладеть определенной



специальностью и получить определенную профессию (во многом основная цель студента при поступлении в вуз) и необходимостью удовлетворять социальные потребности (обязательное изучение дисциплин гуманитарного цикла) приводит к различным стрессовым ситуациям как когнитивного, так и социального характера.

Как было показано в многочисленных исследованиях, успех обучения зависит от отношения студентов к учебе, от тех мотивов, которые лежат в основе учебной деятельности и тех барьеров, которые возникают в процессе учебной деятельности и препятствуют не только качественному усвоению знаний, но и личностному развитию студента. Качество приобретенных знаний, умение пользоваться ими и профессиональный общекультурный уровень находятся в прямо пропорциональной зависимости.

Обучаясь в вузе, студенты получают знания утилитарной направленности, которые повышают общий уровень их эрудиции и компетентности, что развивает у них чувство собственного достоинства, вселяет уверенность в себе, повышает самооценку.

Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход). – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2003.
2. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2006.
3. Батоцыренова К.Г. Основы теории гуманитарной подготовки студентов технического вуза: дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2000.
4. Бурлакова Е.В. Формирование ценностного отношения к предмету «Культурология» у студентов технического вуза: дис. ... канд. психол. наук. – Тамбов, 2005.
5. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: Изд-во МГУ, 1984.
6. Громкова М. Мастерство – это технология плюс творчество // Высшее образование в России, 2001. – № 6.
7. Дьюи Дж. Демократия и образование: Пер. с англ. – М., 2000.
8. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Минск, 1981.
9. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. – М., 1994.
10. Коржув А., Попков В., Рязанова Е. Как формировать критическое мышление? // Высшее образование в России. – 2001. – № 5.
11. Кузьмин В.П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода /// Психол. журн. – 1982. – Т. 3. – № 3. – С. 3–14; № 4. – С. 3–13.
12. Мараховская Н.В. Проблемы дистанционного обучения: аспект психолого-познавательных барьеров / Н.В. Мараховская, А.И. Пилипенко. – Брянск: БГТУ, 2001.
13. Наенко Н.И. Психическая напряженность. – М., 1976.
14. Пилипенко А.И. Феномен психолого-познавательных барьеров в обучении: опыт теоретического исследования. – Курск: КГТУ, 1995.



15. Психология становления педагога профессиональной школы / Под ред. Э.Ф. Зее-ра. – Екатеринбург, 1996.
16. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплиниро-ванным ученикам. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958